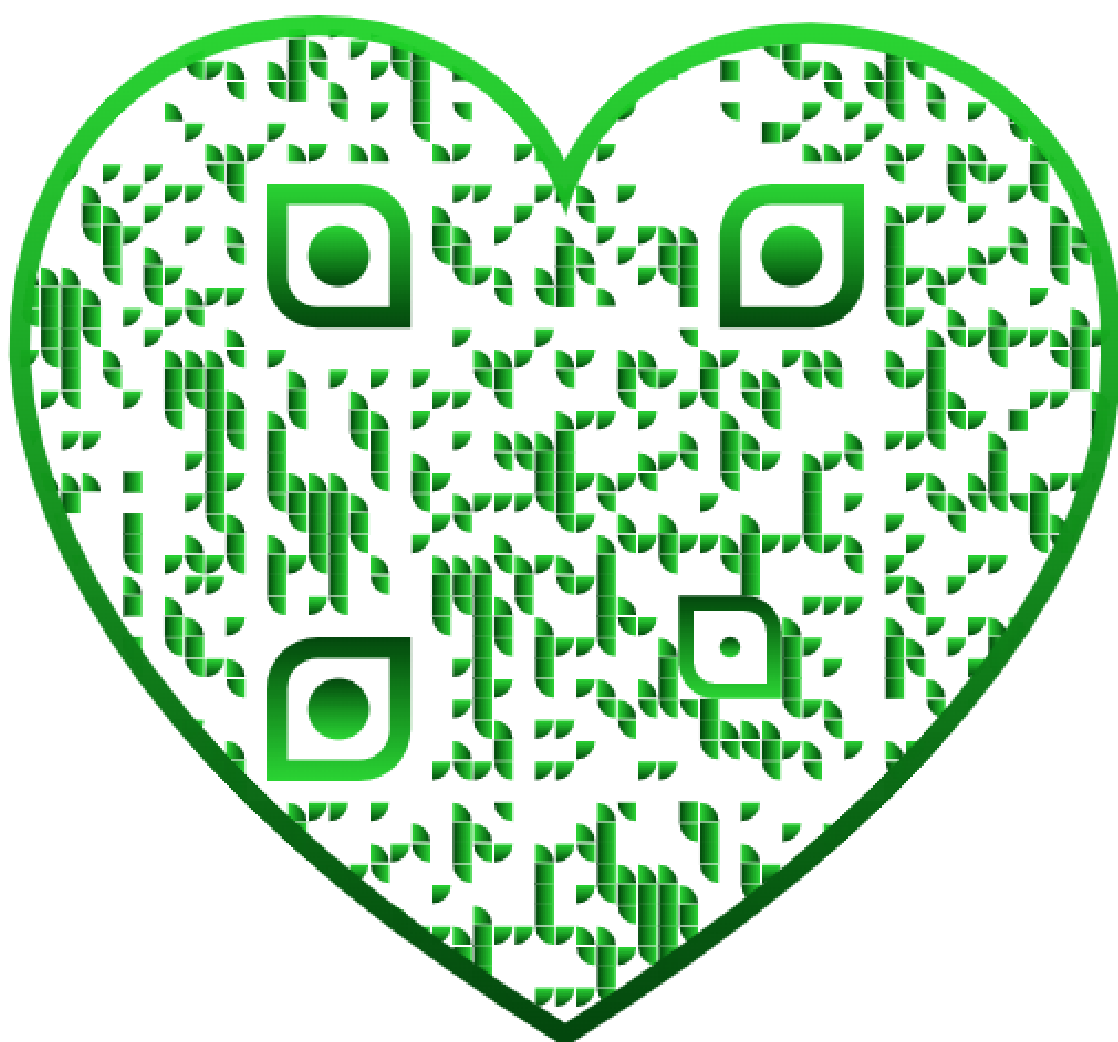
A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire[*]

Afonso Celso Scocuglia[**]

A constituição do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire tem como lócus principal o Brasil e a América Latina da década de 1960 e, a partir dos anos 70, chega à África e dissemina-se por todo o mundo, influenciando inclusive países da Europa e da América do Norte. Essa disseminação teve como ponto de partida e referência fundamental o livro Pedagogia do Oprimido, embora aos poucos os estudiosos deste pensamento fossem descobrindo sua magnitude, sua complexidade e sua heterogeneidade. No entanto, a descoberta dessas características não impediu que se mapeasse temas nucleares do pensamento freireano - cujo movimento dialético foi vincado por um fio condutor teórico-metodológico permanente expresso no binômio educação-política. Compreender os pontos nodais da progressão deste pensamento complexo: eis o que buscamos a seguir. Neste sentido, investigamos o seu discurso partindo de uma síntese da sua construção inicial, demarcamos a importância estrutural do livro Pedagogia do Oprimido enquanto núcleo irradiador da sua virada marxista (e gramsciana) que desemboca nos "escritos africanos" - nos quais destaca-se a relação educação-trabalho. Essas mudanças identificam a tensão permanente entre suas preocupações psico-pedagógicas (relativas ao cotidiano das relações educador-educando, inclusive escolares) e sua essência político-pedagógica (como marca estrutural).

[*] Este trabalho é uma reelaboração das teses contidas no nosso livro *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (Editora Universitária – UFPB) 1999 (2ª edição).

[**] Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.



Uma breve síntese introdutória

Para uma breve síntese da primeira etapa da construção do pensamento de Paulo Freire levamos em consideração três dos seus escritos mais representativos: Educação e atualidade brasileira (1959), Educação como prática da liberdade (1984a) e Conscientização (1980a). No interior desta primeira etapa, notamos as mudanças dos conceitos e da rede de relações que envolvem o binômio educação-política.

De partida, enfatizamos a visão da sociedade brasileira – dos anos 50 e 60 – "em trânsito para a modernização" e um posicionamento implícito na disputa pelo poder político entre as forças agro-comercial e urbano-industrial (em favor da segunda), frações hegemônicas das classes dirigentes. A problemática da difusão de uma "ideologia da consciência nacional" ganha destaque quando Freire diz que "é preciso é aumentar o grau de consciência (do povo) dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É (preciso) dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento" (1959:28).

Importante perceber que educar as massas populares significava "conquistá-las para o processo de desenvolvimento nacional" e para a "participação crítica" no mesmo. Os interesses nacionais correspondiam aos interesses de frações dominantes, embora, ambiguamente, percebamos interesses populares também embutidos nas perspectivas nacionalistas. O populismo arvorava-se a capacidade de intermediar tanto os interesses convergentes como os interesses opostos.

Assim, conquistar a "consciência crítica" implicava alcançar um nível de consciência que contribuísse para a hegemonia de uma "moderna" classe dominante e de um projeto de reformas (agrária, educacional, de saúde, de industrialização auto-sustentada etc) de base. Para Freire, a conquista da criticidade não passava (ainda) pela questão dos conflitos entre as classes sociais e, assim, não significava a busca da "consciência de classe" para os subalternos. Não se tratava (como o autor advogará, posteriormente, pela via lukcasiana) de engendrar a "consciência da situação histórica das classes trabalhadoras". A conscientização, como intermediação político-pedagógica, poderia atingir todas as classes e o diálogo deveria conduzir o "entendimento geral para o desenvolvimento de todos", da Nação. Tal objetivo estaria acima de todos os interesses particulares, inclusive dos interesses classistas. A alfabetização de adultos, disseminada em larga escala (projeto de instalação de 20.000 "círculos de cultura" em todo o país em 1964, conforme o Plano Nacional de Alfabetização - PNA), poderia contribuir, com eficácia e rapidez, para a consecução hegemônica em curso, conscientizando e tornando milhares de indivíduos aptos a votarem em candidatos considerados "progressistas".

No entanto, encontramos em *Educação como prática da liberdade* um conjunto de reflexões que mostram certa evolução em relação aos

posicionamentos anteriores citados. Embora presente, a forte influência dos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB tende a diminuir. Os alicerces teóricos marcados por um certo emaranhado de idéias buscam uma maior clarificação coadjuvada pela possibilidade de, no exílio chileno (1964-69), tomar certa distância dos acontecimentos brasileiros abortados pelo golpe de 1964. Logicamente, inclusive pelo curto lapso de tempo, as mudanças dos posicionamentos prático-teóricos não significavam alterações radicais. A não inclusão da análise econômica da sociedade impedia a nitidez no processo de desvelamento da realidade e o próprio Freire posteriormente reconhece tais equívocos.

No raciocínio freireano, a educação instrumentalizaria o "povo emergente mas desorganizado, ingênuo e despreparado", marcado por índices alarmantes de analfabetismo para a construção de uma outra Nação, moderna e mais justa, democrática e liberal. Havia uma crença explícita no papel da "instâncias superestruturais" na tentativa organizada dessas conquistas "para todos".

Parece-nos fundamental destacar que o pano de fundo da arena da mudança social estava excessivamente consagrado às transformações internas dos seres humanos ou, em outras palavras, através das transformações da "consciência individual". Mudanças nas quais a educação e, especialmente para Freire, a alfabetização de adultos, tinha posição de vanguarda.

De outro ângulo, é oportuno notarmos, como o faz Weffort, no prefácio de *Educação como prática da liberdade,* que :

> "Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e violência (...). A experiência brasileira nos sugere algumas lições curiosas, às vezes até surpreendentes em política e educação popular. Foi-nos possível esboçar, através do trabalho de Freire, as bases de uma verdadeira pedagogia democrática. Foi-nos possível, além disso, começarmos, com o movimento de educação popular, uma prática educativa voltada de modo autêntico, para a libertação das classes populares" (1984[a]:15-25).

Mesmo concordando com Weffort, pode-se perguntar: as propostas político-pedagógicas de Paulo Freire, nessa primeira etapa de sua práxis, serviram como instrumento populista de manipulação dos setores que dirigiam o Estado brasileiro, representados diferentemente por Goulart, Arraes, Brizola etc, (como defende Vanilda Paiva, 1980) ou serviram como instrumento das forças médias e populares na direção de uma sociedade mais democrática, menos injusta, mais solidária?

Pensamos que a práxis político-pedagógica freireana serviu muito mais à mobilização, à organização, à difícil batalha pela representatividade e pela

cidadania das camadas populares do que à manipulação, típica dos populismos. O verdadeiro pânico causado em parte significativa das elites diante da multiplicação dos grupos que levavam suas propostas alfabetizadoras em frente - permeadas por uma "conscientização" que, com maior ou menor grau democrático ou manipulador, obtinha resultados práticos, inclusive em termos quantitativos -, demonstrava a positividade de uma ação pedagógica politicamente solidária aos interesses populares, tidos como desestabilizadores da "ordem" e do "progresso" (da minoria). Por outro ângulo, demonstrava que naquilo que era considerado "perigoso e subversivo" pela minoria, residia aquilo que era positivo e progressista para a maioria dos subcidadãos de "segunda e terceira classes". Se a proposta pedagógica de Freire continha equívocos e sua postura política convivia com o populismo, defendendo o nacional-desenvolvimentismo, o concreto é que sua prisão e o seu exílio forçado por mais de quinze anos evidenciaram um "poder" político veiculado pelas práticas educativas ligadas às raízes e aos conhecimentos populares.

Não obstante, apesar de saber da positividade e do progresso qualitativo gerado por suas propostas no campo da alfabetização e da educação em geral, Freire autocritica-se:

> "Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes (...). Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno-burguês intelectual (1979:43)".

Estamos convencidos de que quem tem a capacidade de autocriticar-se da maneira exposta acima, demonstra capacidade de progredir, de buscar novos caminhos e de aprofundar suas posições, incorporando novos parâmetros práticos e teóricos. E, neste sentido, alçar vôos mais profícuos na direção da construção de um pensamento-ação cada vez mais imbricado com os interesses contra-hegemônicos das camadas populares.

A importância estrutural da Pedagogia do Oprimido para a construção do discurso político-pedagógico de Paulo Freire

No volumoso discurso de Paulo Freire destaca-se, em termos de repercussão e de impacto, o livro *Pedagogia do oprimido* (1984[b]), escrito no limiar dos anos sessenta. Hoje, esta obra acumula traduções em dezenas de línguas, sendo carro-chefe da penetração do pensamento freireano mundo afora. Recentemente, em *Pedagogia da esperança* (1992), o autor refaz historicamente a trajetória do seu mais marcante texto, história esta que se confunde com a do próprio educador pernambucano.

No entanto, ao investigarmos a obra de Freire em sua globalidade, devemos entender a *Pedagogia do oprimido* como ponto de partida de uma elaboração teórica mais aprofundada, mais consistente e mais rigorosa, especialmente quanto à sua base de fundamentação sócio-econômica e política. Nessa obra, a aproximação aos pensamentos marxiano e marxistas é notória, principalmente quanto à leitura da realidade que leva em consideração, por exemplo, as questões relativas às classes sociais e ao conflito entre elas - resultando, daí, uma visão educacional mergulhada (mas, não-aprisionada) em tal conceituação[1]. Também é na *Pedagogia do oprimido* que Freire "começa a ver" (segundo suas palavras) a politicidade do ato educativo com maior nitidez, embora a educação ainda não seja explicitada em sua inteireza política, mas apenas em seus "aspectos" políticos.

Enfatize-se, de passagem, que a aproximação marxiana-marxista é feita (não-dogmaticamente) através de parâmetros superestruturais relativos ao entendimento das conexões educação-consciência-ideologia-política. Coloque-se, ainda, que as correntes existencialistas e personalistas (definidoras do seu "humanismo idealista" inicial) continuam presentes, agora misturadas com as incorporações do pensamento marxista. Na seqüência da sua obra (pós-*Pedagogia do oprimido*), nos anos setenta, notaremos uma certa "limpeza do terreno teórico" na tentativa de desfazer o amálgama e encampar referências culturais marxistas, a exemplo dos escritos de Antonio Gramsci[2].

Necessário também assinalar que, apesar da sua importância "em si", a *Pedagogia do oprimido* faz parte de uma tríade iniciada com *Educação e atualidade brasileira e Educação como prática da liberdade*, isto é, constitui-se seqüência de uma obra em constante movimento de reelaboração e de reconstrução. Os três primeiros capítulos do livro, por exemplo, representam o aprofundamento de temáticas tratadas de maneira preliminar em *Educação como prática da liberdade*. O último capítulo da *Pedagogia do oprimido* já marca a ultrapassagem e a prospecção teórica fundada nos conflitos sociais (inclusive, nos "de classe") e na educação do oprimido nesses conflitos.

Quanto à seqüência relativa ao binômio educação-política (objeto central do nosso estudo), podemos afirmar que: (1) em *Educação e atualidade brasileira*, Freire defende uma prática educativa voltada para o desenvolvimento nacional e para a construção de uma democracia burguesa/liberal; (2) em *Educação como prática da liberdade* (1984[a]) advoga uma educação para a liberdade (existencial/personal) em busca da "humanização do homem", via conscientização psico-pedagógica; (3) enquanto na *Pedagogia do oprimido* postula um processo educativo para a "revolução da realidade opressora", para a eliminação da "consciência do opressor introjetada no oprimido", via ação político-dialógica.

Concentremo-nos, agora, nos avanços registrados na *Pedagogia do oprimido.* O foco das nossas atenções, uma vez mais, centrar-se-á nos múltiplos aspectos do discurso político-pedagógico do autor.

As reflexões do autor não são sobre a pedagogia em geral, mas sobre "alguns aspectos" de uma "pedagogia do oprimido". Neste caminho, sobressai o entendimento sobre o "oprimido" como categoria política, assim como sobre uma prática educativa que prioriza suas necessidades e interesses "de classe" numa situação de opressão sócio-política que tenta construir seu contrário, isto é, a libertação. Registremos: a mudança no discurso de Freire, de "liberdade" para "libertação", não é só semântica mas, sim, política[3].

Para Freire a *Pedagogia do oprimido* é aquela:

> "que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (1984[b]:32)."

Torna-se necessário analisar cada passagem da categorização proposta. O autor, tratando a relação educador-educando em paralelo às suas preocupações com a relação liderança-camadas oprimidas, propõe uma pedagogia "com" o oprimido (subalterno) e não "para" o oprimido, o que significaria "sobre" ele. Na mesma trilha, indica a "opressão e suas causas" como mediação reflexiva dos oprimidos em busca do engajamento na luta libertadora. Esse movimento metodológico ensejaria o desencadeamento da consciência crítica e a participação político-organizativa contra a opressão.

A problemática fundamental do oprimido e da construção de uma pedagogia (hegemonia) a ser formulada "com" ele, concentra-se na "hospedagem" dos valores / interesses / necessidades dos opressores na sua consciência, o que impediria a real percepção da situação de subalternidade na qual se encontra e a tomada de posição em sentido contrário.

> "O grande problema, está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação. Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (1984b:32)".

Nota-se que o "grande problema" se passa a nível da relação consciência/ideologia, ou seja, na "superestrutura" e não a nível das relações de produção ou das relações inter-estruturais, como o próprio Freire conceituará mais tarde, em *Cartas à Guiné-Bissau* (1980b), por exemplo. Necessário colocar que o trabalho (quase exclusivo) com categorias "superestruturais" em Pedagogia

do Oprimido impede uma visão mais apurada das necessidades dos oprimidos na busca da mobilização/organização que viabilize a difícil passagem da "classe em si" a "classe para si" ou, em termos gramscianos, do estágio "egoísta-passional" ao patamar "ético-político"[4].

Com efeito, para o autor, a luta dos oprimidos e sua libertação estão diretamente conectadas à percepção dessa situação opressora/alienante e a criação de alternativas a essa situação.

É o que percebemos quando escreve:

> "sua luta se trava entre eles serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo... A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos" (1984[b]:36).

Nessas passagens da *Pedagogia do oprimido* aparece a influência da filosofia hegeliana[5], na priorização das esferas da consciência e da ideologia, especialmente no destaque dado à "relação senhor-escravo" e à transformação da realidade mediante a transformação da consciência escravizada.

> "O que caracteriza os oprimidos, como `consciência servil' em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase `coisa' e transformar-se, como salienta Hegel, em `consciência para o outro'. A solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este ser para outro" (1984[b]:37-8).

Complementando sua visão, Freire chama a atenção para a necessidade de pensar a problemática em termos da não-dicotomização entre a objetividade e a subjetividade, fazendo da "a opressão real mais opressora, acrescentando a consciência da opressão".

> "Somente sua solidariedade (objetividade-subjetividade), em que o objetivo constitui com o subjetivo uma unidade dialética é possível a práxis autêntica. A práxis, porém, é a reflexão e a ação dos homens no mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação opressor-oprimido" (1984[b]:40).

Superar a polarização opressor-oprimido significa a conquista da criticidade por parte dos subalternos, embora "consciência crítica" não apareça claramente, ainda, como "consciência de classe" (como notaremos na seqüência dos seus escritos).

Neste sentido, o autor ressalta a importância da "vanguarda", da "liderança revolucionária", insinuando a ação político-partidária (embora não aprofunde a questão) em "explicar às massas populares a sua própria ação" e "ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência revolucionária"[6] (1984[b]:42). Ao mesmo tempo, Freire advoga a necessidade de uma liderança democrática, não-prescritiva, discordando da "explicação às massas". Insiste na opção dialógica da relação liderança-oprimido e enfatiza a pedagogicidade da conduta de quem lidera/educa (ou deseduca). Sem intransigir, exige a educação política do próprio líder/educador. A tese da imperiosa necessidade do educador (re)educar-se no conflito social ao lado dos oprimidos - atento para não perder de vista a imprescindibidade da sua formação/atuação técnica-profissional (conteudística) -, corporifica-se ao longo de todo seu discurso.

Outro ponto a destacar é a defesa da diretividade do processo político e do processo educativo, ao contrário do que afirma uma leitura descuidada - que coloca a não-diretividade como tese do autor[7]. Para Freire, a necessidade de direção-diretividade-autoridade nos processos educativos nunca significou prepotência, autoritarismo (mesmo disfarçado) ou arrogância por parte do educador ou de qualquer liderança (inclusive, intelectual). Alertando para a migração das lideranças do polo opressor ao polo oprimido, sem o devido respeito aos valores-necessidades-interesses-sonhos dos oprimidos, coloca: "fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes" (1984[b]:51).

Nesse caminho, o "convencimento" (eminentemente pedagógico) dos oprimidos não deve resultar de um "depósito" (educação bancária) feito pela vanguarda e, sim, de um "processo de conscientização", via "problematização".

Na discussão desta problemática, torna-se inevitável levantarmos uma questão central: se a instituição[8] - no sentido de Castoriadis (1982) - de uma "pedagogia dos oprimidos" depende da conquista de um significativo poder político, como realizá-la antes da transformação da sociedade e da mudança do imaginário-mentalidade-consciência dos indivíduos ou dos grupos sociais ?

Nosso autor pensa que

> "a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação" (1984[b]:44).

Alguns fatores importantes para a consecução de uma "pedagogia dos oprimidos", segundo Freire, centram-se na ação exercida pelas lideranças (especialmente, pelos educadores) e na "adesão" dessas lideranças a um projeto popular emancipatório. "Sem imposições ou doações". Ou seja, sem que essas lideranças considerem-se "donos do saber" a ser imposto aos oprimidos, o quê sempre se constituiu uma das tênues separações entre uma pedagogia populista e uma pedagogia popular.

O "convencimento" dos oprimidos, correndo o risco de virar manipulação, não pode resultar de um "depósito" feito pelos mais sábios, mas sim, conseqüência da conquista (prática) gradativa da criticidade pelos oprimidos. Essa criticidade seria conseguida na gestação da mudança das redes de relações (micro e macro) que estruturam a sociedade e, em si mesmo, teria um caráter eminentemente histórico-pedagógico.

O problema básico desta conceituação reside na velocidade dos processos, isto é, nas experiências educativas realizadas com a esperança de mudanças políticas correspondentes, as lideranças agem "para vencer" e, não raro, a manipulação grosseira "dos que não sabem" tem nítida conotação populista[9].

> "Se os líderes revolucionários de todos os tempos afirmam a necessidade do convencimento das massas oprimidas para que aceitem a luta pela libertação... reconhecem implicitamente o sentido pedagógico dessa luta. Muitos, porém, talvez por preconceitos naturais e explicáveis contra a pedagogia, terminam usando, na sua ação, métodos que são empregados na educação que serve ao opressor. Negam a ação pedagógica no processo de libertação, mas usam a propaganda para convencer" (1984[b]:59).

Como resolver tal problema? Como "convencer sem manipular"? Como superar o "democratismo populista" na educação? É possível dirigir, sem impor?

Sim, na ação dialógica. Eis a resposta de Freire.

Interessante apreender que a questão dialógica, base da pedagogia freireana - e um dos fios condutores da explicitação da pedagogicidade inerente aos processos de mudanças sociais -, delineia uma postura conceitual diferente por parte do autor. O diálogo que, antes transparecia uma ação interclasses, carregando consigo toda uma carga idealista e romântica, não é mais admitido como tal, senão como (inter)ação entre "os iguais e os diferentes contra os antagônicos". Assim, gradativamente, a questão dialógica é mergulhada nas lutas sociais e, cada vez mais, categorizada como parte do que o autor denomina "ação cultural para a libertação".

Preocupado com o romantismo/idealismo inevitavelmente embutido na dialogicidade adverte:

> "Talvez se pense que, ao fazermos defesa deste encontro dos homens no mundo para transformá-lo, que é o diálogo, estejamos caindo numa ingênua atitude, num idealismo subjetivista. Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, como também alguns homens contra os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas" (1984[b]:151).

Associando seu "humanismo cristão progressista" com as influências marxistas que derivaram, filosoficamente, da base hegeliana - para, depois, aproximar-se de Gramsci - o educador político se expõe:

> "Em última análise, devo dizer que tanto minha posição cristã quanto a minha aproximação de Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário" (1979:74-5).

Desta mistura aberta emergem novos pilares de sustentação teórica do discurso freireano, amálgamas infra e superestruturais, ainda na *Pedagogia do oprimido.* Diante do

> "indisfarçável antagonismo entre uma classe e outra, não podem negar (os opressores), mesmo que o tentem, a existência das classes sociais, de seus conflitos. (Mesmo assim) falam da necessidade de compreensão, de harmonia, entre os que compram e os que são obrigados a vender o seu trabalho (...) O trabalho não-livre deixa de ser um quefazer realizador da pessoa" (1984[b]:167-70).

Com efeito, a construção do pensamento político-pedagógico, aqui estudado, processa-se dinamicamente "por incorporação" de novas categorias analíticas. Embora não se possa afirmar o desaparecimento das raízes personalistas e existencialistas, expressas desde seus primeiros escritos.

Neste sentido, novos alicerces teóricos tomam corpo em um dos seus livros mais conceituais e, mais importantes: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984[c]) - livro de transição entre o trabalho no Chile (da democracia-cristã e do pré-Allende) e a ida para a Europa para dirigir o Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas (anos 70). Este texto reanima alguns conceitos utilizados por Freire, destacando-se, especialmente, o binômio educação/consciência-de-classe. Reafirma-se, uma vez mais, a concreta impossibilidade de se apreender o pensamento freireano sem compreendê-lo como um movimento cuja única constante é a sua progressão[10].

Ação cultural para conquistar a consciência de classe

Embora Freire categorize a "ação cultural" raciocinando sobre a alfabetização de adultos, podemos encampá-la para a educação como um todo. Para ele, a "ação cultural para a libertação é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também" (1984: 48).

Ação cultural que, em sua amplitude, assume caracteres "utópicos e esperançosos", por um lado, e de "denúncia-anúncio", por outro. Utópica "não porque se nutra de sonhos impossíveis" ou porque seja "idealista" ou "porque tente negar a existência das classes e de seus conflitos". Utópica e esperançosa porque a serviço da libertação dos subalternos/oprimidos, "se faz e refaz na prática social, no concreto, e implica a dialetização da denúncia e do anúncio" (ibid.: 59).

Denúncia da miséria, da fome, das mortes anunciadas, do desemprego, do trabalho (semi)escravo, do individualismo...de todas as desgraças engendradas sob o signo do "novo liberalismo pós-1989". Denúncia do totalitarismo, da penúria, da matança das liberdades cidadãs, da lavagem cerebral, da eliminação de opositores, do partido único, das ditaduras (tenham elas qualquer pretexto), da superdeterminação da economia sobre a vida cotidiana.

Anúncio da possibilidade do inusitado, do não-dado, do indeterminado, da possibilidade da criação de uma nova sociedade menos injusta, mais equilibrada, mais cidadã - efetivamente, democrática. Sociedade a ser construída pluralmente, segundo Freire, pela via socialista mas, necessariamente, democrática.

Com efeito, tendo a democracia como principal referência, utilizando-se dos alicerces marxistas, sem deixar de evocar seu humanismo cristão "radical", afirma:

"Na verdade, não há humanização, assim como não há libertação sem transformação revolucionária da sociedade de classes, em que a humanização é inviável (...). Analfabetos ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superarão a situação de explorados a não ser com a transformação radical" (ibid.: 48,112).

Observa-se que as noções relativas à mudança social que pressupunham as "consciências oprimidas transformadas", vão cedendo espaço para a "transformação da sociedade de classes" na qual a educação contribuiria, decisivamente, para a conquista da "consciência de classe". Assim, "tudo deve ser feito para que os alfabetizandos (educandos) se assumam como `classe para si'. A consciência crítica dos oprimidos significa, pois, a consciência de si, enquanto classe para si" (ibid.: 48).

No instante em que a contribuição marxista se delineia hegemônica no conjunto de suas idéias, Freire investe não mais em "aspectos políticos" da

educação mas, sim, em sua "totalidade política". A educação, para ele, não está só eivada de aspectos políticos. Ela é política em sua inteireza.

Significativamente, declara-se antes equivocado:

> "O mesmo equívoco que caí, no começo de minhas atividades, venho surpreendendo, na minha experiência atual, às vezes mais acentuado, em pedagogos que não vêem as dimensões e implicações políticas de sua prática pedagógica. Daí que falem de uma `conscientização estritamente pedagógica'. Uma conscientização que se daria na intimidade de seus seminários, mais ou menos acéptica, que não teria nada a ver com nenhum compromisso de ordem *política.* Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não é apenas irreal, mas perigosa" (ibid.: 146).

Em suma, a partir de *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* a politicidade (intrínseca) da educação ganha o centro da análise e do discurso freireano[11].

Compreendamos, então, em termos teóricos, as incorporações que dão novos rumos ao discurso de Paulo Freire.

Em primeiro plano, ele transita da "ação consciente" de Marx ("tornar a opressão mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão") para a "consciência de classe" - via Goldman, Lukács e Hobsbawm[12].

De Goldman, incorpora a superação da "consciência real" pelo "máximo de consciência possível". Para o "máximo", tornar-se-ia imprescindível o trabalho (não populista, nem autoritário) de mobilização e organização dos subalternos, pois, é na "prática desta comunhão (...) que a conscientização alcança seu ponto mais alto" (1984: 97).

Através de Hobsbawm, ele diferencia as "necessidades de classe" da "consciência de classe". A primeira contemplaria aspectos sócio-econômicos "imediatos", enquanto a segunda estaria intimamente ligada à conquista de objetivos "mais duradouros" (políticos, éticos, culturais). Para o autor, "o problema da classe e da consciência de classe são inseparáveis" e, classe, no sentido mais completo, "só existe no momento histórico em que esta começa a adquirir consciência de si mesmo enquanto tal" (ibid.: 109).

Do conceito lukcasiano, Freire recorta os sentidos prático e pedagógico:

> "Aconsciência de classe demanda uma prática de classe que, por sua vez, gera um conhecimento a serviço dos interesses de classe. Enquanto a classe dominante, como tal, constitui e fortalece a 'consciência de si'no exercício do poder, com o qual se sobrepõe à classe dominada e lhe impõe suas posições, esta só pode alcançar a consciência de si através da práxis

> revolucionária. Por meio desta, a classe dominada se torna 'classe para si' e, atuando de acordo com seu ser, não apenas começa a conhecer, de forma diferente, o que antes conhecia, mas também a conhecer o que antes não conhecia. Neste sentido, implica sempre em um conhecimento de classe. Conhecimento, porém, que não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade" (ibid.: 141).

Torna-se fundamental destacar, para além da própria conceituação de Lukács, a ênfase na ligação educação-consciência sob o ponto de vista gnosiológico. O direito ao conhecimento "do que antes se conhecia de outra forma" e ao conhecimento "do que não se conhecia", oportunizando a produção/criação de um "conhecimento próprio" por parte dos subalternos, mostram a preocupação de "ler o pedagógico" em sua plenitude política.

Entretanto, podemos afirmar que poucos são os momentos de mudanças tão significativas no discurso freireano, como aquele das aproximações "infra-estruturais" ao pensamento marxista. Recorde-se: até aqui seus principais escritos sofreram a influência dos marxismos com preocupações "superestruturais", ou seja, priorizaram as esferas da consciência, da ideologia, da política e, até então, a esfera do trabalho, por exemplo, era tratada na perspectiva de Hegel (senhor-escravo).

A partir do que podemos chamar de "escritos africanos", produtos do trabalho (de Paulo Freire e do IDAC) na Guiné-Bissau e em outros países da África (anos 70) - que tentavam reconstruções socialistas de um passado colonial recém-liberto -, destaca-se a visão da "infra-estrutura" social como contexto educativo fundamental. Os trabalhos na lavoura do arroz ou na reconstrução física de vilas e cidades guineenses, arrasadas pela guerra anticolonialista de tantos anos, por exemplo, são apreendidos enquanto "conteúdo" e enquanto "método" de uma nova educação, a "educação do homem novo". No sentido gramsciano[13], isto é, do "homem como construtor da história", do homem produzido na gestação de uma "nova hegemonia", de uma "contra-hegemonia".

Trabalho e educação política

Defendemos a idéia de que a incorporação aberta (não-dogmática) de categorias analíticas marxistas sócio-econômicas – infra-estruturais – determina uma "ruptura" significativa no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. O grande "pano de fundo" anterior – a transformação social pensada em termos exclusivamente superestruturais - até certo ponto pensada equivocadamente -, é reestruturado. Agora, a transformação da sociedade (e da educação) passa, necessariamente, pela reestruturação do processo produtivo e de todas as relações implicadas neste processo. Assim, a transformação da consciência é entrelaçada

às transformações materiais, à revolução do modo de produção capitalista. Sem esquecer que "essa consciência, gerada a partir de condições infra-estruturais, tem a possibilidade de se voltar sobre seu próprio condicionante...", como salienta Freire.

Importante notar que a visão mais rigorosa a nível de infra-estrutura - a nível da economia, do sistema produtivo, das relações embutidas na divisão do trabalho na sociedade -, não eliminou a "profunda crença" no homem e nas massas populares como atores determinantes de seu próprio futuro, da sua própria história. Por isso, concordamos com Rossi (1982), quando escreve:

> "poder-se-ia dizer que, neste ponto, Paulo Freire aproxima-se de uma visão gramsciana. O homem tem de assumir seu papel como sujeito da História, não enquanto indivíduo abstrato, mas enquanto ser situado dentro de condições concretas, condições estas que se constituem a partir da organização econômica da sociedade, da posição do homem dentro da estrutura produtiva dessa mesma sociedade e daquelas relações que, como uma conseqüência, ele estabelece com seus semelhantes, relações que são organizadas essencialmente a partir dessa mesma posição que ele ocupa na produção" (1982: 91).

Convém relembrar, para efeito de análise comparativa, que em *Educação como prática da liberdade* (1982) o autor defendia a mudança na sociedade através de uma "reforma interna" do homem, via "conscientização". Com a presença das categorias econômicas, completando a sua análise teórica, suas concepções político-pedagógicas têm de ser amplamente reestruturadas. Usando a expressão de Rossi (Op.cit..: 92), *Freire ultrapassa o humanismo idealista substituindo-o por um humanismo concreto.*

Por outro lado, identificamos o momento correspondente ao início da "ruptura" do discurso freireano. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (Op.cit.) trouxe à tona uma análise sociológica muito mais incisiva e rigorosa, emergindo a questão das classes sociais e da luta entre elas como um avanço fundamental do pensamento de Freire, inclusive em relação às questões especificamente pedagógicas. No tópico anterior, mostramos os alicerces teóricos da reestruturação da sua proposta educativa "como uma ação cultural dos dominados em busca de sua consciência de classe". Colocamos, inclusive, que, é a partir dos trabalhos "africanos" que vamos notar, com transparência, como a definitiva incorporação da categorização teórica infra-estrutural marca a evolução das propostas político-educativas deste educador.

Nestes escritos – que identificam o trabalho de colaboração com os educadores nacionais no processo de reconstrução, pela via socialista, da sociedade de países africanos recém-libertos após séculos de dominação estrangeira, e especialmente, da "reinvenção" da realidade da Guiné-Bissau – a

síntese que sobressai é aquela que enfoca a transformação do sistema produtivo, a transformação nas relações do mundo do trabalho e, em geral, a instauração da revolução socialista, como contextos educativos onde os trabalhadores guineenses "se educam, educando seus educadores."

Vamos notar, inclusive, no transcorrer deste segmento, que as idéias produzidas e desenvolvidas com a prática em foco, levam Freire ao encontro da obra de Amílcar Cabral (assassinado pelos colonizadores antes do final dos combates pela libertação guineense) e, principalmente, à visível aproximação da teoria gramsciana.

A libertação da Guiné-Bissau do domínio de mais de quatro séculos exercido por Portugal, ocorrida em 1973 – depois de mais de duas décadas de guerrilhas camandadas pelo PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde) – sob a inspiração de Cabral[14] –, implicou a gigantesca tarefa de reconstruir o país, reinventar a produção, descolonizar-se, enfim, refazer[15] tudo. Inclusive, todo o sistema educativo que, sob o comando de Portugal, manteve analfabeta a quase totalidade da população (mais de 95%). Freire e a equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) foram convidados pelo governo para colaborarem com essa reconstrução e, mais especificamente, com o programa de alfabetização. Não obstante, a preocupação constante em não realizar uma "invasão cultural" marca toda intervenção na África.

Certamente, podemos afirmar que a contribuição à educação e aos educadores da Guiné-Bissau (assim como, ao processo revolucionário na Tanzânia, São Tomé e Príncipe etc), a experiência de colaborar para a "reinvenção do poder", do processo produtivo, o trabalho educacional do partido, enfim, a experiência africana de libertação pela via socialista, implica – decisivamente – uma mudança nos rumos do pensamento de Freire. A adesão ao projeto contra-hegemônico dos guineenses, em gestação, contribui para aproximar, ainda mais, seu pensamento da base teórica marxista, especialmente das teses gramscianas que conectam educação e política.

Para Freire, num país com centenas de problemas a serem enfrentados, à transformação da economia corresponderia, dialeticamente, a transformação superestrutural – onde a educação se "situa" a nível político-ideológico. Focalizando este esforço nas *Cartas à Guiné-Bissau* (1980) escreve:

> "a transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador exige um esforço inter-estrutural, quer dizer, um trabalho de transformação a nível da infra-estrutura e uma ação simultânea a nível de ideologia. A reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que adestrados para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho" (1980: 21).

Enfatize-se a importância dada ao trabalho como fonte e contexto de educação. Destarte, a alfabetização, parte inicial da implantação da educação revolucionária, representaria uma "sistematização do conhecimento dos trabalhadores rurais e urbanos alcançam em decorrência de sua atividade prática". Aproxima-se o trabalho produtivo da educação até o momento em "já não se estuda para trabalhar, nem se trabalha para estudar, estuda-se ao trabalhar", como coloca Freire. Unifica-se, o contexto "teórico" (educativo) e o contexto "concreto" (a atividade produtiva).

Por outro lado, o relacionamento da concreticidade da reinvenção de toda a estrutura social, política, econômica, cultural – organizada e dirigida pelo PAIGC – e a reflexão sobre esta prática revolucionária, como teoria, mostram, mais uma vez, a importância do entendimento da relação entre a atividade política e a educativa. Sem dúvida, confirmam-se as colocações de Freire, desde a *Pedagogia do oprimido*, sobre a pedagogicidade da revolução. É a própria batalha de "revolucionar tudo"- de ampla significação político-ideológica – tratada como prática pedagógica, educativa. A nova hegemonia, gramscianamente, se faz, necessariamente, enquanto relação pedagógica.

Com efeito, a revolução guineense e a implantação do socialismo, constitui, para Freire e para todos os educadores participantes, o grande "local" pedagógico. Não seria possível desenvolver qualquer proposta pedagógica, qualquer processo alfabetizador, sem apreender o político-ideológico – como uma síntese que permeia todo o processo revolucionário.

Por isso, além da "sistematização do conhecimento" pela "atividade prática dos trabalhadores que não se esgotam em si, mas pelas finalidades que a motivam", como colocamos, nosso autor identifica uma fonte fundamental para os planos educativos em desenvolvimento: o conhecimento popular. Ele coloca que,

> "ao lado da reorganização da produção, este é, enfatize-se, um dos aspectos centrais a ser criticamente compreendido e trabalhado por uma sociedade revolucionária: o da valoração, e não idealização, da sabedoria popular que envolve a atividade criadora do povo e revela os níveis de seu conhecimento em torno da realidade" (ibid.: 29).

Trabalhando esta concepção freireana, base de seu caminho pedagógico ("partir, sempre, do conhecimento popular, através da pesquisa do universo vocabular, dos costumes, dos valores populares") podemos visualizar uma aproximação significativa em relação ao pensamento de Gramsci – quanto à passagem do "senso comum" à "filosofia que transforma o mundo". Interessante notar que a aproximação desses dois pensamentos (ambos político-educativos, embora em Gramsci haja a predominância da preocupação política e, em Freire, o predomínio seja pedagógico) acontece, sem que Freire registre (com referências ou citações) a aproximação. Apesar do não-registro, ela é notória e parece-nos que é realizada via Cabral (cuja visão prático-teórica aproxima-se das concepções gramscianas).

No processo especificamente pedagógico, alguns fatos chamaram a atenção de Freire e de todos os educadores-educandos participantes do processo. O primeiro deles, foi a constatação de que a alfabetização levada a cabo no interior do contingente das FARP – Forças Armadas Revolucionárias do Povo, participantes da guerrilha responsável pela derrubada do poder colonizador – seguia aceleradamente em comparação com aquela em realização nos bairros de Bissau (a capital). Em resumo, os que não haviam participado da luta contra os portugueses mentiam maiores dificuldades que os guerrilheiros quanto ao processo alfabetizador. Freire destaca, então, a importância da prática revolucionária como "parteira da consciência" e a virtual facilidade em compreender (no contexto teórico "escolar") esta própria prática através da alfabetização. Destaque-se, ainda a existência das "escolas da guerrilha", isto é, em meio à guerrilha surgiram várias escolas "sob as árvores e as trincheiras de combate" guiadas pela liderança (não-autoritária) de Cabral.

Outro fator fundamental a ser considerado na especificidade da educação foi a necessidade sentida pelos guineenses de fazer frente à "escola portuguesa"- a única conhecida "oficialmente" até o momento da revolução. O ataque inicial deveria ser desferido contra seus conteúdos programáticos especializados em consolidar a submissão, a obediência a seus valores e interesses, contra a continuidade da "opressão da consciência", como diria Freire.

Para o Comissário de Educação, citado por Freire,

> "o objetivo real do novo sistema é eliminar o que resta do sistema colonial para que possamos realizar os objetivos traçados pela PAIGC: criar um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora nas transformações sociais. Esperamos realizar este desejo através do conhecimento cada vez mais real das necessidades concretas do país, da definição de nosso projeto de desenvolvimento e do próprio trabalho realizado a nível das instituições escolares..." (ibid.: 49).

Na seqüência, Freire destaca, mais uma vez, as preocupações do dirigente guineense, corroboradas por completo por toda equipe de educadores, quando diz que "um dos objetivos principais da transformação do nosso ensino, é fazer a ligação da escola à vida – ligá-la à comunidade onde se encontra, ao bairro. Ligar a escola ao trabalho produtivo, em especial ao trabalho agrícola; aproximá-la das organizações de massas" (ibid.: 50).

Neste trabalho, de reinventar a escola, começando pela destruição da "escola portuguesa"- o que não correspondia para os dirigentes da Guiné-Bissau a fechar todas as escolas para promover reformas, mas, sim, em partir do que existia para revolucionar todo o ensino, via revolução da sociedade – um modelo foi implantado: o Centro de Formação de Professores de Có (cidade localizada a 50km de Bissau).

Freire refere-se ao Centro com grande entusiasmo. Para ele, ali estava um verdadeiro processo político-pedagógico, que tinha como base de sustentação o sistema produtivo e as relações práticas estabelecidas pelo trabalho coletivo (tanto manual como intelectual).

Segundo nosso autor, a Escola de Có produzia um novo tipo de educador-intelectual. Um "novo intelectual" no sentido de Gramsci (1982). Para ele a grande chave explicativa, estava no "trabalho" e, mais especificamente, na não-dicotomização dos trabalhos manuais com os trabalhos intelectuais. Às atividades produtivas na agricultura, na saúde, na higiene, na alimentação etc, associava-se a reflexão sobre estas práticas – num processo contínuo e dinâmico.

Freire coloca, então, que

> "na medida em que essas experiências se forem sistematizando e aprofundando é possível fazer derivar da atividade produtiva, cada vez mais, os conteúdos programáticos de "n" disciplinas que, no sistema tradicional, não "transferidos", quando são, verbalisticamente" (ibid.: 25).

Interessante verificar que nessas preocupações escolares, pedagógicas e educativas, a síntese escola-produção, como manifestação prática da ligação educação-trabalho, dá a tônica fundamental do discurso de Freire, neste instante. Não podemos deixar de perceber que, os princípios básicos da proposta pedagógica de Freire estão presentes, como, por exemplo, a preocupação permanente com a "educação bancária", isto é, com a transmissão do conhecimento em "depósitos" supostamente ignorantes e vazios.

E, o grande objetivo já foi traçado: ao invés de estudar para o trabalho ou de trabalhar para o estudo - "estuda-se ao trabalhar". "A unidade entre a prática e a teoria, diz Freire (ibid.: 25/26), coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja seu nível, enquanto contexto teórico e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto". Entretanto, diante de uma certa euforia com a Escola de Có (pensada como modelo para a implantação definitiva da educação socialista, fundada na inseparabilidade educação-trabalho) Freire adverte para o risco de se repetir o que o sistema capitalista faz com "seus" trabalhadores, ensinando-lhes suas (do sistema) necessidades. Certamente, para não correr o risco alertado, a inseparabilidade do trabalho produtivo e do processo educativo deve ser direcionada no sentido da priorização e do privilégio do trabalho sobre o capital.

Conforme Freire,

> "Aquestão que se coloca, pois, a uma sociedade revolucionária, não é a de apenas "treinar" a classe trabalhadora no uso de destrezas consideradas como necessárias ao aumento da produção, destrezas que, na sociedade capitalista, são cada vez mais limitadas, mas aprofundar e ampliar o

> horizonte da compreensão dos trabalhadores (trabalhadoras) com relação ao processo produtivo” (ibid.: 30).

Ao parametrizar as substanciais diferenças na relação trabalho-educação sob os prismas do capitalismo e do socialismo, Freire oferece-nos, numa de suas mais importantes cartas aos educadores responsáveis pelo programa de alfabetização, uma interessante síntese do que ele entende como objetivo principal e permanente de qualquer revolução: a gestação do “homem novo”. Para ele, a síntese educação-trabalho/escola-produção é, basicamente, o suporte desta gestação revolucionária.

Nesta síntese, mostrando a clareza e a importância dedicada à temática, escreve:

> “Neste sentido, o homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa, que uma tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual” (ibid.: 125).

E, arremata:

> “Pelo contrário, impõe-se a superação desta dicotomia para que, na nova educação, a escola primária, secundária, universitária, não se distinga essencialmente da fábrica ou da prática produtiva de um campo agrícola, nem a elas se justaponha. E mesmo quando, enquanto contexto teórico, se ache fora da fábrica ou do campo agrícola, isto não signifique que ela seja considerada uma instância superior aquela nem que aqueles não sejam em si escolas também” (ibid.: 24).

Destacamos, mais uma vez, a tese de Rossi, já citada, incluindo Freire como um dos alicerces teóricos da “pedagogia do trabalho” e da construção dos “caminhos da educação socialista” (e democrática). Quando examinamos os escritos “africanos” de Freire, percebemos a amplitude da passagem de um humanismo idealista ao humanismo concreto ao qual Rossi se refere. Certamente um dos alicerces teóricos deste “humanismo concreto” é a síntese do trabalho, da produção e da (possível) ação transformadora, como fontes de uma educação política das camadas populares.

Considerações finais

Podemos observar que “separando” o pensamento político do pedagógico (para tentar ser didático na explicação), notamos que a “ruptura” política em

direção adesiva aos trabalhadores (como classe sócio-política) é acompanhada por uma "evolução" pedagógica. Traduzindo: a educação e a pedagogia não deixaram de realizar-se via diálogo, não deixaram de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica. Mas, *o que antes era predominantemente psico-pedagógico, passou a ser prioritariamente político-pedagógico.* Isso sem anular as preocupações psico-sociais que embasam suas propostas desde seus primeiros escritos de base "escolanovista popular" (principalmente relativa às idéias de Dewey/Anísio Teixeira).

O momento que marca essa passagem, traz o "oprimido" como categoria central discursiva e a denúncia da "desumanização opressora" como caminho político de emancipação. A consciência da opressão e o conseqüente combate à ideologia do opressor "hospedada na ingenuidade do consciência oprimida", dão a tônica da mudança do enfoque analítico. O último capítulo da *Pedagogia do oprimido*, localiza o segmento de ruptura do discurso freireano e a existência de um "outro Paulo Freire" - diferente de *Educação como prática da liberdade*, por exemplo -, que se consubstancia em *Ação cultural...*, nas *Cartas à Guiné-Bissau* e em toda seqüência dos seus escritos mais recentes.

O "diálogo", enfatize-se, admitido de início como possibilidade de mediação "interclasses" é rechaçado como tal e entendido como "ação entre os iguais e os diferentes, mas contra os antagônicos" nos conflitos sociais.

A "conscientização" engendrada com a contribuição de Vieira Pinto e dos isebianos, em "estágios crescentes de consciência" (ingênua, transitiva, crítica) desloca-se, gradativamente, para a "consciência de classe" lukacsiana.

Com efeito, a adoção das "classes-na-luta-de-classes", antes ausente ou colocada de forma "nebulosa", constitui importante deslocamento da sua análise social, às vezes, de forma até repetitiva e exagerada. Talvez em função das críticas recebidas pelos seus primeiros escritos, nos quais a proximidade com o nacional-desenvolvimentisto e o populismo eclipsavam tais conflitos. Não obstante, Freire não admite em seus escritos a "luta de classes como motor da História", que (inexoravelmente) desembocaria no socialismo e no comunismo, como o faz Marx.

Nesse sentido, com a política sendo "substantiva" e a pedagogia "adjetiva", a concepção inicial de uma educação para a mudança "interna" do homem, via conscientização de âmbito psico-pedagógica e que implicaria a transformação de toda a sociedade, é "virada de ponta cabeça" (como Marx tentou com Hegel, nem por isso deixando de ser, parcialmente, hegeliano).

Nos últimos anos, a prioridade da atuação e da reflexão de Paulo Freire concentrou-se na "criação histórica" - com os trabalhadores, estudantes, professores etc - de uma *outra educação* que só é possível na mudança profunda: da sociedade, da política(gem), da ética, do cotidiano dos indivíduos e dos grupos

sociais. Uma educação que prepare "para a autonomia e para a capacidade de dirigir" e para a "contra-hegemonia dos subalternos", como defendia Gramsci.

Uma educação para formar cidadãos plenos e não uma educação que além dos milhares de alunos sumariamente expulsos (ou sem acesso efetivo) da escola, continua a formar subcidadãos de segunda, terceira, quarta... classes. Uma "educação cidadã" que não advoga o cinismo liberal – responsável direto pela miséria, pela catástrofe social brasileira dos anos 90.

Uma educação que "não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo". E, que:

> "como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza (...) é prática indispensável dos seres humanos (dos homens e das mulheres) e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação" (1993:14).

Nessa história, Paulo Freire reivindica(va) seu papel de "intelectual-ficando-novo", de educador-educando popular, de contribuinte ativo da construção de uma outra sociedade menos desigual e menos injusta. Sociedade na qual a conquista da cidadania se concretizasse, com urgência, para a grande maioria da população brasileira submetida e violentada pela continuidade da "cultura da exclusão" – uma das marcas mais contundentes dos últimos 500 anos do Brasil.

Bibliografia

Freire, Paulo 1959 *Educação e atualidade brasileira* (Recife: Mimeo).

Freire, Paulo 1984 [a] *Educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1984 [b] *Pedagogia do oprimido* **(**Rio de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1984 [c] *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1980 [a] *Conscientização* (São Paulo: Moraes).

Freire, Paulo 1979 *Educação e mudança* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1980 [b] *Cartas à Guiné-Bissau* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1982 *A importância do ato de ler* (São Paulo: Cortez/Ass).

Freire, Paulo 1983 [a] *Extensão ou comunicação?* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1978 "Alfabetização de Adultos: um quefazer neutro?", in *Educação e sociedade Nº 1* (São Paulo: Cortez).

Freire, Paulo 1963 "Conscientização e Alfabetização", in *Revista Estudos Universitários IV* (Recife: Mimeo).

Freire, Paulo 1991 *Educação na cidade* (São Paulo: Cortez).

Freire, Paulo 1992 *Pedagogia da esperança* (São Paulo: Cortez).

Freire, Paulo 1993 *Política e educação* (São Paulo: Cortez).

Freire, Paulo 1996 *Pedagogia da autonomia* (São Paulo: Cortez).

Freire, Paulo *et al*. 1982-4 *Sobre educação* (Rio de Janeiro: Paz e Terra) Vol.I e II. Freire, Paulo 1985[a] "Caminhos de Paulo Freire", in *Revista Ensaio* (São Paulo: Ensaio) Nº 14.

Freire, Paulo 1980[c] *Vivendo e aprendendo* (São Paulo: Brasiliense).

Freire, Paulo 1983[b] *Paulo Freire ao vivo* (São Paulo: Loyola).

Freire, Paulo 1985[b] *Pedagogia: diálogo e conflito* (São Paulo: Cortez/Ass.).

Freire, Paulo 1985[c] *Por uma pedagogia da pergunta* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1986 *Essa escola chamada vida* (São Paulo: Ática).

Freire, Paulo 1987[a] *Medo e ousadia - o cotidiano do professor* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1987[b]Aprendendo com a própria história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

Freire, Paulo 1988 *Na escola que fazemos* (Rio de Janeiro: Vozes).

Freire, Paulo 1987[c] *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon Riviére* (Rio de Janeiro: Vozes).

Freire, Paulo (S/d) Documento interno do Partido dos Trabalhadores (PT) (São Paulo: Mimeo) (Nº 4 - sobre educação).

Gramsci, Antonio 1982 *Os intelectuais e a organização da cultura* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira).

Paiva, Vanilda 1980 *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira).

Rossi, Wagner 1982 *Pedagogia do trabalho - caminhos da educação socialista* (São Paulo: Moraes).

Scocuglia, Afonso C. 1999 (2ª edição) *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (João Pessoa: Editora Universitária – UFPB).

Scocuglia, Afonso C. e Melo Neto, José (orgs.) 1999 *Educação popular - outros caminhos* (João Pessoa, Editora Universitária – UFPB).

Scocuglia, Afonso C. 1999 "A construção da história das idéias de Paulo Freire", in Danilo, Streck (org.) *Paulo Freire: ética, utopia e educação* (Petrópolis: Vozes) 29-51.

Scocuglia, Afonso C. 2001 *Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura* (São Paulo: Cortez/IPF-SP/UFPB).

Notas

1 Em função das críticas ao não uso inicial das "classes-na-luta-de-classes" - conceituação obliterada pela visão "da nação pairando sobre os indivíduos e grupos", Freire, a partir de um certo momento de seu discurso, investe (as vezes, exageradamente) na questão das classes, de seus conflitos e da educação mergulhada/determinada por eles. O momento de inflexão (marxista) pode ser localizado pós-Pedagogia do Oprimido, passando por Ação Cultural... e desembocando nas reflexões sobre as experiências africanas de Freire e do IDAC - ou seja, a grosso modo, a produção dos anos setenta.

2 Rossi (1982: 91-92) coloca: "Poder-se-ia dizer que neste ponto (o das relações entre a vida dos homens e a organização econômica da sociedade), Paulo Freire aproxima-se de uma visão gramsciana. O homem tem que

assumir seu papel como sujeito da história, não enquanto um indivíduo abstrato enquanto ser situado dentro de condições concretas... Uma crença profunda nesse poder do homem faz com que a visão de Freire constitua uma concepção humanista do mundo e da vida social. Por outro lado, apesar do fato de que ele tenha inicialmente defendido a transformação social a partir de uma reforma interna do homem, (...) freire evoluiu para a clara concepção da imperativa necessidade de transformação da estrutura econômica da sociedade como base para a verdadeira transformação do homem, aquela que possa permanecer (um humanismo novo e concreto). E ele o faz sem deixar sua fé religiosa, mas, ao contrário, como parte da evolução do capitalismo contemporâneo, cujas concepções têm se desenvolvido através de uma interpretação teológica libertadora."

3 Enquanto a "liberdade" era "individual, mental, personal", a "libertação" significa sair vencedor nos conflitos sociais de classe. Freire diz que não há libertação sem "humanização do homem", e não há humanização sem a roptura coma estruturação classista do capitalismo. Também não pode haver "humanização do homem" nos totalitarismos - sejam eles quais forem -, inclusive os do "socialismo real".

4 Parece consenso, na teorização sobre as classes sociais e seus conflitos, que os grupos que dirigem/dominam "treinam/constróem" sua consciência de classe no próprio exercício da dominação. Por sua vez, os subalternos tem enormes dificuldades em se construir enquanto classe. Isso não impede embates entre os dominantes e também não invalida as buscas de afinidades, interesses, valores, desejos "em comum" - que serviriam de alicerce de união entre os subalternos. Para Freire, enquanto os opressores forjam sua pedagogia no processo de opressão, os oprimidos precisam fazer emergir a sua pedagogia (nas lutas sociais, no cotidiano do trabalho e da família, no trabalho..) - pedagogia "do oprimido", "da resistência" e "da autonomia".

5 Na *Pedagogia do Oprimido* (37), Freire cita Hegel, referindo-se à "consciência senhorial" e à "consciência servil". A primeira seria independente e teria como natureza "ser para si". A outra seria dependente, "vivendo especialmente para o outro".

6 Sugerindo ao seu leitor as reflexões de Lukács (Op.Cit., 1960), Freire escreveu: "Não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação." (1984[c]: 109)

7 Freire reafirma que nunca advogou a não-diretividade como caminho pedagógico. Ao contrário, afirma que os processos educativos precisam, necessariamente, de uma diretividade -uma direção democrática. A preocupação para que a diretividade/autoridade não descambe para o

diretivismo/autoritarismo transparece todas as vezes em que esse tema é tratado nos escritos mais recentes.

8 No prefácio de A Instituição Imaginária da Sociedade (1982: 14), Castoriadis escreveu: “A história é essencialmente poiéses, e não poesia imitativa, mas criação e gênese ontológica no e pelo fazer e o representar/dizer dos homens. Este fazer e este representar/dizer se instituem também historicamente, a partir de um momento, como fazer pensante ou pensamento se fazendo.”

9 Já na Pedagogia do Oprimido, Freire preocupa-se em distinguir as ações dialógicas das ações manipuladoras ou de conquista. Acontece que, na prática, a fronteira entre o que é ou não é manipulação é quase que apagada, não-demarcada, especialmente nos momentos em que a efervescência político-ideológica é acentuada (como nos anos 60). As forças políticas, precisamente por serem políticas, desejam e apostam na melhor possibilidade de “vencer”. Neste sentido, a manipulação (“das consciências”) ganha terreno.

10 Ver a 1ª parte do nosso livro (já citado).

11 Identificamos neste livro o momento do discurso de Freire em que a educação deixa de ter “certos aspectos políticos” para “ser política em sua integridade”. O autor não consegue, segundo suas palavras, desvencilhar o ato educativo do ato político. Quando se pensa, segundo Freire, que se descobriu a especificidade de um, ali se descobre/encontra o outro.

12 As obras que o autor usou como referência foram: The Human Science and Philosophy (1969) de L. Goldman; Class Consciousness in History (S/d) de E. Hobsbawn e History and Class Consciousness (1960) de G. Lukács. Vide a obra de Freire (Ação Cultural….) acima citada.

13 Para Gramsci, a luta no campo da consciência é tão importante quanto a luta no campo da economia. Em outras palavras, as lutas no território da “superestrutura” contribuem efetivamente para a construção de uma “contra-hegemonia” dos subalternos. Com efeito, o político italiano defende um caminho triplo para tal construção: o investimento na “crise de hegemonia” / “crise de autoridade”; a “guerra de posição” e a “ação dos intelectuais” orgânicos ou aliados dos subalternos. Importante dizer que, para Gramsci, assim como para Freire, a educação e a escola têm papel destacado nesta construção contra-hegemônica. Relativo a isso, Gadotti propõe uma “contra-educação”, uma “contra-pedagogia” (uma pedagogia do conflito).

14 Caracterizando a atuação de Cabral à frente do PAIGC, Freire (1980: 23/24) destaca: “A sua clareza política e a coerência entre sua opção e sua prática, estão na raiz tanto de sua recusa ao espontaneísmo, como de uma

rejeição à manipulação (...). Cabral sabia que os canhões sozinhos não faziam a guerra daí sua preocupação constante com a formação política e ideológica... e daí, também, a atenção especial que dedicou aos trabalhos de educação nas zonas libertadas (durante a guerra de guerrilhas contra as tropas portuguesas).

15 Nesta tarefa, segundo Cabral (1976:212/213), a pequena burguesia só teria um caminho ("para manter o poder que a libertação nacional põe em suas mãos"): "reforçar a sua consciência revolucionária... identificar-se com as classes trabalhadoras, não se opor ao desenvolvimento normal do processo da revolução... suicidar-se como classe".